

Борис ШАЛАГІНОВ
ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА:
ДО КОНЦЕПЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ

Джерело: © Б. Б. Шалагінов. Дитяча література: до концепції історичної періодизації.— Слово і Час.— 2013, № 8.

Історія дитячої літератури — надзвичайно молода наукова дисципліна. І разом з тим — величезний обсяг текстів за багато століть [1]. Досі точаться суперечки щодо її місця в історії літератури та мистецтва [2]. За її науковий статус сперечаються літературознавство і педагогіка [3].

Ні в кого не викликає сумнівів, що дитину ще в далеку давнину навчали читати в спеціальних школах, а отже — мали існувати тексти, призначені спеціально для дитячого читання. Чи не з цих текстів поступово розвинулася дитяча література як соціальний та естетичний феномен? Ми спробуємо розглянути дитячу літературу як явище, що перебуває в постійному історичному розвитку. Для нас є безсумнівним, що в різні історичні епохи змінюється також співвідношення естетичного, виховного і науково-пізнавального змістів [4].

Очевидно, саме в наші дні рівень затребуваності дитячої літератури став надзвичайно високим, соціальна роль визначилася, а отже, процес естетичного формування досяг певної вершини. Це дає змогу дослідникові побачити потрібну історичну дистанцію, знайти ту педагогічну і естетичну точку опори, що дозволяє зробити необхідні висновки [5].

Об'єктом статті буде не естетична специфіка дитячої літератури, а її історія як самостійний науково-дослідницький ареал. Серед великої кількості текстів, написаних спеціально для тієї вікової групи, яку називають дитячою, можемо більш-менш чітко виокремити твори художнього змісту. Саме вони в сукупності й стануть матеріалом для наших роздумів.

Проте це не знімає питань, а навпаки, збільшує їх кількість. Зокрема з цього пункту починається неминучий діалог з педагогікою та ідеологією. Адже серед «літературних» текстів ми знаходимо багато таких, що за сучасними мірками до них не належать (міфологічні й релігійні тексти різних народів, біблійні оповіді, морально-настановча література). А також і ті тексти «для дорослих», яким притаманна ідеологічна чи політична забарвленість або тенденційний науково-просвітницький зміст, що з часом зводить їхню читацьку актуальність нанівець. А це означає, що саме «незмінне тіло» дитячої літератури, узятє за багато століть, постає як доволі компактне порівняно з «текстами-мігрантами», які то потрапляють, то зникають з «дитячого канону».

Крім того, виявляється, що в різні епохи вважали неоднаковими самі вікові рамки дитинства. Це спонукає дослідника визначити для кожної епохи окремо психологічні та фізіологічні межі дитинства, а також специфіку естетичних потреб дитини.

Отже, предмет дитячої літератури складають, окрім самих текстів, педагогічні, фізіологічні, лінгвістичні та соціологічні аспекти, які для історії «дорослої» літератури можуть бути просто зайвими.

1. Про періодизацію історії дитячої літератури

Історія питання нерідко ґрунтується на переконанні, що явище на самому початку найчіткіше виявляє свою родову та видову природу, бо ще не затьмарене наслідуваннями і науковими упередженнями. Проте самі факти з далекого минулого потребують складного опосередкованого обґрунтування. Найскладніше тут дослідникові уникнути модернізації, тобто розгляду минулого з позицій сучасних уявлень про предмет. Це повністю стосується початків історії дитячої літератури, яка завжди тісно пов'язана з притаманним конкретному суспільству розумінням функції та завдань літератури і усього мистецтва. Зокрема в епоху

змістової нерозчленованості міфологічного мислення не могло йтися про якийсь спеціальний дитячий сегмент міфології.

Дитяча література тісно пов'язана також із розумінням місця дитини в суспільстві, специфічної дитячої психології та інших особливостей дитячого віку. На початку історії розподіл соціальних ролей був не за віковим, а за статевим принципом, коли діти виконували роботу на рівні з дорослими. Підліток уважався дорослим після того, як проходив спеціальні випробовування і одержував нові права — брати участь у загальних зборах, носити бойову зброю, одружуватися тощо. Багато століть статус дитинства визначали тільки щодо дорослого віку. У грецьких романах про «знайд», яких «виховували» на природі різні тварини, у Євангеліях через незначний початковий статус немовляти підкреслювали значущість цієї людини в майбутньому. Зміст же самого дитинства в давнійшій не здавався оповідачеві чимось значущим.

Дитяча література тісно пов'язана із системою виховання, з «виховною моделлю особистості» в кожному конкретний історичний період. У давнину «педагогом» була або вся община, або універсальний наставник (жрець, правитель, господар патріархального дому тощо). Метою було виховання рис, що відповідали загальнопоширеній нормі. Тож у текстах з давнього періоду, адресованих дитині, нас мусить насамперед цікавити соціальна *норма*, суспільний статус дитини та умови, за яких вона могла прилучитися до такої літератури. Ці тексти добре відображають шкалу соціальних цінностей, де кожний (незалежно від віку) займав свій щабель і отримував відповідну «науку». У деяких суспільствах з ускладненою державною ієрархією кар'єра людини залежала від якоїсь однієї розвинутої спеціалізації. Наприклад, у Китаї — від грамотності та володіння музичними інструментами, у Єгипті — від уміння красиво писати. За таких умов дитячої літератури в нашому розумінні просто не могло бути.

Уперше вимоги всебічного виховання ми знаходимо в текстах, адресованих дітям, які в майбутньому стануть можновладцями. Про це свідчать «Повчання **дітям**» Володимира Мономаха, «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле як історія виховання принца, «Казки мосі матінки Гуски» Ш. Перро, написані для придворного середовища, байки Ж. Лафонтена, призначені для французького дофіна. Цікаво, що М. Карамзін писав свою «Історію держави Російської», а В. Жуковський перекладав поеми Гомера для дітей російської корони.

Наведені приклади свідчать, що дитинство в давнину не мало самостійного ціннісного статусу. Його розглядали всього лише як «перед-дорослий» стан, який людина мусила якнайскоріше пройти, щоб мати можливість користуватися «дорослими» правами. Поважали тільки дорослу людину. Від неповнолітнього правителя чи вельможі вимагали дотримання всіх норм поведінки і мислення дорослої людини.

На нашу думку, історична періодизація дитячої літератури має враховувати якраз зміни в статусному значенні дитинства. Цікаво, що навіть Ж.-Ж. Руссо, який першим обґрунтував новий, модерний статус дитини (дитинство — це самоцінний етап життя, що має свій неповторний зміст), не написав для дітей жодного твору. Це свідчить про те, що попри певні прориви у філософії громадська думка щодо дитини прокинулася значно пізніше і не готова була бачити в ній читача з власними специфічними інтересами.

Відповідно були налаштовані педагоги і законодавці. Так, Дж. Свіфт у «Мандрах Гуллівера» (1726) виступив проти групового виховання дітей, яке, нівелюючи індивідуальність, перетворює їх з часом на легку в управлінні, слухняну і бадьору масу. «Історія Тома Джонса, знайди» (1747) Г. Філдінга свідчить, що в Англії при вихованні та навчанні не враховували особливостей дитячої психології і розглядали дитину в цілому як маленького дорослого. Критикуючи в середині XIX ст. трудові закони в Англії та Німеччині, К. Маркс вимагав зменшення трудового навантаження для дитини на тій підставі, що їй потрібний ще окремий час на розвивальне дозвілля (навчання). Людину тоді вважали дорослою в 12 років!

Тож першим періодом дитячої літератури ми вважаємо всю давнину до переломного моменту на межі XVIII–XIX ст. Саме тоді романтики запровадили «проект Модерності», що включав виховання духовно та фізично гармонійної людини, починаючи з дитячого віку. У центр їхньої уваги вперше потрапили ті структурно тонкі виміри, які раніше залишалися в тіні метафізичної «родової сутності» людини. Це дитина, жінка, соціально знедолена, національно визискувана і расово гноблена людина тощо.

Протягом усього XIX ст. (як другого періоду) остаточно утверджується ідея специфічності дитячого віку. Утворюється наука про дитячу психологію, розвивається окрема дитяча педагогіка, і, як наслідок, — суспільство визнає специфічні, окремі від дорослих, естетичні й світоглядні інтереси та потреби дитини. Уся філософська література від І. Канта до Ф. Ніцше не випускає з поля зору дитину. Але тепер акцент у вихованні, навчанні та літературній просвіті переміщується з прямолінійного суспільного утилітаризму на психологічно складніші, емоційно тендітніші інтереси самої дитини. Дитина не лише є персонажем, а й стає *адресатом* мистецтва, що створюється спеціально для неї (в основному, літератури і музики). Романтики активно впроваджують фольклор у коло дитячого читання, створюють стильовий «канон» відповідних жанрів (казка, колискова тощо), які значно відрізнялися від автентичного першоджерела.

У цей період остаточно розпадається первісний «синкретизм» літератури з притаманною їй доволі непевною віковою адресацією і виникають усі ознаки специфічно «дитячої» естетики художнього твору, включаючи соціально-психологічну тематику і проблематику. Характерним є те, що деякі твори попередніх епох навіть спеціально адаптують для потреб дитячого читання («Дон Кіхот» М. де Сервантеса, «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта, «Робінзон Крузо» Д. Дефо та ін.).

Якщо розглядати періодизацію в транснаціональному плані, то, на нашу думку, законодавцем для всієї європейської дитячої літератури історично стала французька література. Цікавий приклад — казки Я. та В. Грімів, де знаходимо знамениті сюжети Ш. Перро, які ці вчені записали в Німеччині з вуст живих носіїв! Французькі діти були, очевидно, найосвіченішими в Європі. Знать у Франції була найкультурніша, і це потребувало спеціального виховання молодого покоління класово свідомих дворян. Французи перші зрозуміли, що саме книжка може бути найважливішим засобом такого виховання. Першою «педагогічною утопією» став твір Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель» (середина XVI ст.). Правда, ішлося про виховання насамперед дітей знаті.

Логіку російської дитячої літератури легше зрозуміти, якщо розглядати її після французької та німецької. У момент свого зародження вона спиралася на іноземні прецеденти. Про це свідчить, зокрема, поема «Руслан і Людмила» О. Пушкіна, зразком для якої стали ірої-комічні поеми М. Боярдо та Л. Аріосто (XV–XVI ст.). Самий же інтерес до давнини склався під впливом німецької романтики, популяризатором якої тут був В. Жуковський. Проте в XIX ст. росіяни вирвалися вперед, бо порушували питання соціалізації гостріше і відвертіше від англійців і французів, які аж до кінця XIX ст. трактували дитину в дусі сентименталізму Ж.-Ж. Руссо (Ч. Діккенс, Е. Мало, Ж. Верн, Г. Хаггарт, Ф. Бернетт тощо). Марк Твен наважився на серйозний тон розмови з дитиною («Пригоди Гека Фінна») слідом за російськими авторами.

Наступні два періоди — третій і четвертий — належать відповідно XX ст. і останнім трьом-чотирьом десятиліттям на межі XX–XXI ст. Кожний з періодів має свої внутрішні етапи, пов'язані з конкретними подіями суспільного, навіть державного життя; тож аналіз потребує конкретно-історичного підходу. Наприклад, у XX ст. в Європі — це до і післявоєнна література; у Німеччині до того ж — література НДР, література ФРН і література «після повалення Берлінського муру»; в Росії, в Україні — до жовтневого перевороту, література 1920-х років, література часів «культу особи» («соцреалізм»), література 1960–1980х років, література після розпаду СРСР...

У період пізнього модерну (друга половина XX ст.) автори відображають зовсім нову ситуацію з дитиною в суспільстві споживання, бюрократії та дозвілля. Тут узагалі кардинально змінюється ставлення до дитини, жінки, до сексуальних стосунків, до праці й дозвілля, до мистецтва та релігії, до сенсу життя тощо. В умовах пост-індустріального суспільства та його надорганізованості по-новому розглядається людина взагалі як потенціал для розбудови майбутнього. Значення «модерного проекту» самодостатньої, гармонійно розвиненої людини стрімко падає. Та головне — змінюється сама дитина, умови її життя та потреби щодо дозвілля, ставлення до навчання та виховання, виконання певних соціальних обов'язків, узагалі соціальні й рольові взаємини зі світом дорослих.

Характерною рисою останнього періоду є те, що відбулися суттєві зміни в адресації та рецепції дитячої літератури. Остаточо утворюється спеціальне коло авторів, що пишуть тільки для дітей. Разом з тим акцентування на характерних особливостях дитячого життя, його «індивідуалізація» в літературі поступово спричиняють розмивання тематико-проблемно-стильової межі між «дорослою» і дитячою літературами. Цьому сприяв також прогрес книгодрукування і поліграфії, а в наші дні — медійних технологій. Цікаво, що в першу половину XX ст. батьки навіть карали дітей за таємне читання «дорослої» літератури. Зараз маємо друге після XVIII ст. повернення літературної «синкретичності». Здається, що часом самі автори не знають, де їхні вимоги до дитини, що читає, перевищують її естетичний, психологічний і соціальний досвід!

2. Про зміст історії дитячої літератури

Історія як наукове дослідження має простежити процес розвитку матеріалу і виявлення в ньому причинно-наслідкових зв'язків. Суть розвитку в найтриваліший перший період полягає в поступовому утворенні передумов для розпаду «транс-вікового синкретизму» та спеціалізації суто дитячих інтересів і запитів.

Тут не обійтися без огляду характерних для епохи основних психологічних, соціальних і релігійних уявлень щодо дитинства — уявлень, що залежать від невпинного процесу індустріалізації європейського суспільства і залежного від нього знеособлення і психологічного відчуження людини. Саме ці уявлення спонукають авторів «дорослої» літератури звертатися до дитини як до свого читача або виводити її як персонаж творів. Характерно, що педагогічна теорія Ж.-Ж. Руссо («Еміль, або Про виховання», 1761) була орієнтована на те, щоб урятувати європейську цивілізацію від морального занепаду через збереження всього природного, безпосереднього і щирого, що є в дитині (але неминуче зникає в дорослій людині)! З позицій руссоїзму, тобто природного «здорового глузду», яким наділена дитина, виступали: проти соціальної несправедливості — В. Гюго («Знедолені»), проти расизму і рабства в США — Марк Твен («Пригоди Гека Фінна») та ін.

В Англії Нового часу спостерігаємо дві тенденції: одна пропагує, в дусі просвітницького утилітаризму, боротьбу з «афектами», що затьмарюють «здоровий глузд», і намагається поставити в центр дитячої літератури педагогіку боротьби зі «згубними афектами». Цілі покоління XIX ст. були виховані в дусі холодного пуританства, бездушного етикету, рабської залежності від суспільної думки, — тих правил, які критикували у своїх сатирах О. Вайлд, Б. Шоу, Дж. Голсуорсі та ін. Друга тенденція, навпаки, бачила саме в дитині, ще не зіпсутій буржуазною мораллю, джерело справжньої душевності, людяності й доброти, здатність щирого співчуття знедоленим (Ч. Діккенс). Ця тенденція передалася російській літературі з її особливою увагою до життя дитини (Ф. Достоевський, Л. Толстой, В. Короленко). Авторі XIX ст. представляли дитину в ракурсі «модерного проекту», тобто пристрасно оцінювали її роль та можливості в розбудові цивілізації майбутнього, що має стати досконалішою від її наявного стану.

Отже, ми можемо стверджувати, що в XIX ст. були естетично розроблені психологія дитинства, відмінний від дорослих зміст внутрішнього світу дитини (1); визначена «архетипова» тематика і проблематика дитячого віку — процес формування ідеальних понять, природа, взаємини з тваринами, дружба, перше кохання, пригоди і таємниці, культ

тілесної активності (2); розроблена стилістика дитячої оповіді (3); дедалі виразніше визначилася орієнтація на світські цінності (4). Уже від XVI–XVIII ст. поруч з канонами церковного виховання і освіти поступово поширювалися в педагогіці гуманістичні принципи. Релігійний ідеал передбачав насамперед вірність вірі; саму ж людину розуміли як васала Бога і государя. Це був досить аскетичний ідеал, бо людина поставала не як гармонійне єднання високої душі, гарного тіла і енергійного духу (як у добу Відродження), а як вимушене суперечливе співіснування високої, безсмертної душі та гріховного, тлінного тіла. З початком «модерного проекту» поширюється світський ідеал гуманності (увага до людини в усіх виявах її складної сутності), освіченості (пізнання людини і оточення в їхньому реальному взаємозв'язку), патріотизму (відданість земній батьківщині). До людини ставляться не як до сеньйора чи васала, а як до рівної особистості. Змінюється ставлення до жінки в бік поваги до її внутрішнього світу. Збагачується поетика жіночої краси і кохання. На межі XIX–XX ст. за жінкою визнають рису, що ставить її поруч із чоловіком, — соціальна активність (Максим Горький). Усе це вплинуло на тематику і проблематику дитячої літератури.

У XX ст. дедалі відчутнішою стає «синкретизація» літературного потоку для дітей. Те, що протягом «пуританського» XIX ст. вважали «закритою» темою, починають вільно обговорювати: статеве виховання, психологічні негаразди, соціальна, расова та гендерна ідентичність тощо. Після трагічних соціальних катаклізмів стало зрозуміло, що література для дітей уже не може обертатися тільки навколо «архетипових» тем сім'ї, домашніх тварин, дружби, навчання тощо. З'являється тема участі дитини в житті дорослих під час важких політичних і соціальних випробувань, дитячого героїзму (під час воєн, революцій тощо), тема співчуття до знедолених. У дитячу літературу входить антиутопія, тема, коли показується, як наївна дитяча свідомість доводить до абсурду корисні, здається, починання дорослих («Володар мух» В. Голдінга). Поруч із цим показують, як у суспільстві облудних цінностей саме дитяча свідомість може репрезентувати гармонію належного людського існування («Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері).

У другій половині XX ст. дитяча література, очевидно внаслідок «другої синкретизації», була втягнута в протистояння літератури «для високочолів» і літератури «масової (тривіальної)». Виявилось, що діти охочіше читають твори другої групи, хоча інколи заглядають у твори першої. Саме тоді було помічене падіння престижу літературної педагогіки. Роль авторитетного наставника в читанні перебрав на себе медіапростір. Виникла проблема для школи: як ставитися до «сучасної» літератури, тобто до живого літературного потоку? Педагоги з острахом пропонують зразки з «високочолої», але й бояться впливу «масової».

Зміна «парадигмальної» спрямованості дитячої літератури на межі XX–XXI ст. пройшла не без суттєвих утрат. Зокрема це стосується вироблення ідеальних понять («великих нарацій», за Ф. Ліотаром), громадянських почуттів, відповідальності за майбутнє власної країни та планети. Авторитет не виховує у дитині «бадьору душу» (І. Кант), а несамохіть нав'язують їй почуття власного катастрофізму.

Сама література відреагувала своєрідно: ми спостерігаємо в Європі й США зміцнення дитячої літератури: багатотомні фентезі, соціальна утопія, психологічні трилери тощо. Ніколи раніше не було такого активного розвитку дитячої літератури, як в останні 50 років! Небезпека для перекладача і видавця полягає в тому, що на наших очах утворюється також «масова дитяча література» — без проблем або з вигаданими проблемами, без «сюсюкання». Дослідник не може не відчувати впливу соціального фактору. Нова література призначена для сумнозвісної «дрібнобуржуазії», яка відчуває себе комфортно в умовах усебічної соціальної облаштованості, вважає справу побудови цивілізації в цілому вже завершеною, а отже не розуміє суті своїх батьківських обов'язків щодо виховання власних дітей. Зовсім не парадоксально, що буржуазна держава опосередковано підтримує цю літературу, адже негласним ідеалом дедалі більше стає людина, що «зациклена» на своїх партитулярних проблемах виживання і кар'єри та намагається триматися подалі від політики.

3. Про коло дитячого читання

Історія дитячої літератури розвивається, очевидно, у вигляді двох потоків. Це, по-перше, кристалізація найбільш репрезентативних творів, які найяскравіше відображають запити доби, відповідають на її виклики, суттєво сприяють формуванню молоді; і, подруге, кількісне збільшення текстів, де ринок відгукується на всі види попиту. Тут література сусідить з іншими видами друкованої продукції, творчість перемішана з кон'юнктурністю.

У першому потоці відчутніша взаємодія з «дорослою» літературою, яка є ґрунтом і основою для дитячої. Тож в історичній практиці переходи від першої до другої мають нерідко «стертий» характер. Їх можна чітко зафіксувати лише тоді, коли «дорослий» текст надовго входить у шкільну хрестоматію. Такі важливі для дітей теми «надособистісного» звучання, як тема соціальної справедливості та співчуття, громадянського служіння, любові до батьківщини тощо, прийшли в дитячу літературу з «дорослої». Тут велика роль належить національним геніям, які естетично освоюють нову проблематику, угадуючи її неперехідне значення для історичного розвитку всього людства, і наснажують її таким же універсальним інтелектуально-емоційним змістом. На цю універсальність відгукуються серцем читачі різних націй, соціальних станів, професійних і вікових груп. Цей процес найпоказовіший для ХІХ ст.

Дитина також знаходить у класика поживок для власного духовного розвитку. Нерідко ці теми входять у свідомість підлітка ще раніше за художній твір — тоді, коли ідеї генія опліднюють соціальні й педагогічні теорії. Тоді, відкриваючи для себе В. Шекспіра, О. Пушкіна чи Т. Шевченка, підліток, за тактовної допомоги педагога, упізнає цінності, які вже ввійшли в його єство.

Цікаво, що учень лише у свідомому підлітковому віці навчається відрізняти художню літературу («белетристику») від нехудожньої. Це пояснюється тим, що дитина інстинктивно прагне скласти насамперед «нормативні» уявлення про життя навколо себе і намагається використати для цього всі джерела: художні та науково-пізнавальні. І лише поступово вирізняються «тедоністичні» нахили порівняно з пізнавальними. Література починає набувати для підлітка значення естетично захопливої складової дозвілля.

У старшому віці учень чітко розрізняє в художній літературі сучасний потік. Саме в ньому він знаходить так звані культові тексти та приймає їх як частину власного дозвілля, яким дорожить і яке вважає свідченням своєї незалежності від примусів дорослого світу. Він відрізняє також художню літературу як «класику», що прийшла з давнини. Тут не всі життєві реалії та психологічні мотивації йому зрозумілі, і він сприймає її як примусовий «доважок» до сучасної. Нарешті, він бачить і науково-пізнавальну літературу, у коло якої можуть уходити навіть філософські тексти. В останньому випадку відмінність між сучасним і несучасним, науковим і ненауковим поглядами для нього не є суттєвою. Підліток може однаково щиро захопитися містикою Я. Бьоме та психоаналізом З. Фрейда, екзистенціалізмом А. Камю та сучасними гендерними теоріями.

Зрозуміло, що ці потоки і орієнтації також виявляють свою зв'язаність і залежність від двох сил. Перша — це педагогічний примус, влада педагога. Суть педагогіки зводиться до того, щоб прищепити дитині поняття (ідеї) про його соціальну роль «будівничого» майбутнього, цивілізації. Оскільки поняття «майбутнього» мислиться педагогом у плані всієї спільноти, то воно суперечить рефлексії дитини про себе як про індивідуальність, що прагне насамперед самостійності й незалежності від світу дорослих, тобто від цієї самої спільноти. У давніх суспільствах і аж до ХVІІІ–ХІХ ст. це протиріччя між вихователем, який представляв сили цивілізації, і вихованцем, за якого, сказати б, змагалася природа, знімалося самою суспільною ієрархією, де другий учасник навчального процесу займав за означенням нижче місце й мусив підкорятися першому, який був порівняно з ним на вищому щаблі. З утвердженням демократичних цінностей ієрархічний розподіл ролей в європейській школі поступився місцем «педагогіці співробітництва» між вихователем і вихованцем. Це спричинило психологічну емансипацію учня від учителя, який перестав бути для нього

єдиним авторитетом. Так виникла друга сила: владу педагога щодо учня змінила влада вільного і неконтрольованого (!) потоку інформації, влада ринку інформації. Епоха видатних педагогічних індивідуальностей закінчилася.

Характерно, що й дитячий письменник перестає нині відчувати себе педагогом, який має якусь важливу дидактичну ідею. Він стає постачальником текстів для нового ринку — дитячого читача. У цьому плані він мало чим відрізняється від творця «жіночого роману», «гей-лесбійського роману», детективу, трилера тощо. Популярний роман-«фентезі» про Гаррі Поттера написаний не як дитячий твір, а як типовий ринковий серіал з розрахунку на дитячий попит. Зараз ще рано судити, чи здатна така література сприяти «соціалізації» дитини, її повноцінній інтеграції в дорослу спільність.

У цих умовах відбувається стрімке розмивання естетичної межі між дитячим і «дорослим» літературними дискурсами. Та все ж не так, як у XIX ст.! Виникають чутливо важкі для дитини трансформації традиційно дитячих сюжетів («Червона шапочка») або «інфантилізація» класичних «дорослих» сюжетів («Ромео і Джульєтта»). Нерідко єдиною ознакою, що дає науковцю підставу класифікувати твір як дитячу літературу, стає наявність образу дитини і розкриття її психологічної «проблеми». Це можуть бути проблеми психопатії, сексуальних збочень, наркоманії, різноманітних комплексів (уключаючи проблему «зайвої ваги» для дівчаток), темних моментів зіткнення дитини зі світом дорослих тощо. А проникнення авангардних тенденцій у дитячу літературу ускладнює розмову про збагачення бази нормативного мислення і мовлення дитини (що для неї вкрай важливо). Розмови про межі «дозволеності» (відвертості) у таких творах виглядають узагалі зайвими.

Отже, на наших очах ніби й розширюється коло дитячого читання, а разом з тим ми вгадуємо в ньому новий ринковий проект, де не так просто відрізнити справжні цінності.

Література

1. *Doderer K.* Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder-, und Sachartikel zur Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. – Weinheim, 1995; *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: Ein internationales Lexikon.*/ Hrsg. von B. *Kümmerling-Meibauer.* – Stuttgart; Weimar: Metzler. – 2 Bd, 1999. – 1236 S.; *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur: Medien-Themen-Poetik-Produktion-Rezeption-Didaktik.*/ Hrsg. von G. *Lange.* – Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2000. – 2 Bd., 1015 S.; *International Companion Encyclopedia of Children's Literature.*/P. *Hunt.*— London and New-York: Routledge, 2004.—1374 p.
2. *Скуратовская Л. И.* Детская классика в литературном процессе Англии XIX-XX вв. — Днепропетровск: ДГУ, 1992. — 176 с.; *Іванюк С.* Література для дітей: 1900-1980-ті рр. // Історія української літератури XX ст.: у 2-х кн./ Під ред. В. Дончика.— К.: Либідь, 1995.— Кн. 2, част. 2.— С. 444-462.
3. *Ewers H. H.* Kinder- und Jugendliteratur „zwischen Pädagogik und Dichtung“: Über die Fragwürdigkeit einer angeblichen Schicksalsfragen.// *Kinder- und Jugendliteraturforschung.* – Stuttgart; Weimar: J.B-Metzler, 2000. – S. 98-117.
4. *Dabrendorf M.* Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter: Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik. – Königstein: Scriptor, 1980. – 254 S.
5. *Kümmerling-Meibauer B.* Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. – Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, 2003. – 352 S.; *Brunko O.* Kinder- und Jugendliteratur von den Anfängen bis 1945.// *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur.*/ Hrsg. von G. *Lange.* – Göppingen: Baltmannsweiler, 2000. – 1. Bd. – S. 17-96; *Зарубежная литература для детей и юношества: Уч. пос. для ин-тов культуры.*— М.: Просвещение, 1989. — 255 с.